

Bartnitzky, Horst

Grundschrift - wie es dazu kam und warum sie schriftdidaktisch nötig ist

Bartnitzky, Horst [Hrsg.]; Brinkmann, Erika [Hrsg.]; Fruhen-Witzke, Anna [Hrsg.]; Hecker, Ulrich [Hrsg.]; Kindler, Linda [Hrsg.]; van der Donk, Barbara [Hrsg.]: Grundschrift. Kinder entwickeln ihre Handschrift. Frankfurt am Main : Grundschriftverband - Arbeitskreis Grundschrift e.V. 2016, S. 12-38. - (Beiträge zur Reform der Grundschrift; 142)



Quellenangabe/ Reference:

Bartnitzky, Horst: Grundschrift - wie es dazu kam und warum sie schriftdidaktisch nötig ist - In: Bartnitzky, Horst [Hrsg.]; Brinkmann, Erika [Hrsg.]; Fruhen-Witzke, Anna [Hrsg.]; Hecker, Ulrich [Hrsg.]; Kindler, Linda [Hrsg.]; van der Donk, Barbara [Hrsg.]: Grundschrift. Kinder entwickeln ihre Handschrift. Frankfurt am Main : Grundschriftverband - Arbeitskreis Grundschrift e.V. 2016, S. 12-38 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-176918 - DOI: 10.25656/01:17691

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-176918>

<https://doi.org/10.25656/01:17691>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschriftverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



Horst Bartnitzky

Grundschrift – wie es dazu kam und warum sie schriftdidaktisch nötig ist

Ausgangsschrift ist die handgeschriebene Druckschrift

Von Mia und anderen Kindern

Mia, 4 Jahre, beobachtet ihren älteren Bruder bei den Hausaufgaben. Sie zieht auf einem leeren Blatt Striche wie in einem Schulheft und malt darauf Buchstaben. »Mia macht Hausaufgaben«, kommentiert sie.

Oft beginnt der lange Weg in die Schrift bei Kindern längst vor der Schule mit Kritzelbriefen, dann mit Buchstabenmalen. Besonders der eigene Name wird gerne auf eigene Bilder geschrieben und sagt damit: »Das ist von mir!«,



Abb. 1: Mia, 5.11 Jahre, und ihre Familie

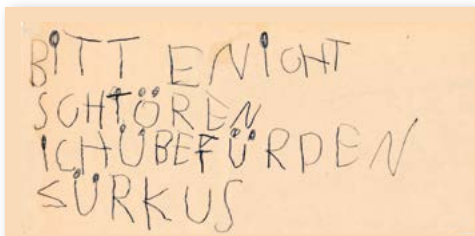


Abb. 2: Lisa, 5.6 Jahre: Appell und Information

oder auf Familienbildern werden die Namen ergänzt (Abb. 1). Der Weg in die Schrift kann dann weitergehen: Ein entscheidender Schritt ist die Entdeckung, dass die Buchstaben für Laute stehen: »Mia klingt vorne wie Mama. Da steht jedesmal M.« Die nächsten Schritte auf dem Weg in die Schrift gehen Kinder, wenn sie Wörter erschreiben (MAMA), Botschaften, wie den Wutbrief: DOWAPAPA, Briefchen (FOA OMA), Einkaufszettel (2 SITONEN), Wunschzettel (KANARINFOGEL) oder eine wichtige Information für die Kinderzimmertür (Abb. 2).

Sicher, bei Weitem nicht alle Kinder sind bei Schuleintritt solche Wege in die Schrift bereits gegangen. Die Bedeutung von Schrift im Lebensalltag

der Familie hat hier einen wesentlichen Einfluss. Ebenso die Bildungsarbeit in den Kitas: Sind Erzieherinnen oder Erzieher sensibel für solche Entwicklungen, dann fördern sie die Entdeckungen und Verschriftungen der Kinder. Die Beispiele von schreibenden Kindern haben dann wieder multiplizierende Wirkung auf andere. Begegnung mit Schrift und Verwendung von Schrift ist heute nicht mehr allein der Schule vorbehalten.

Was hier aus Erfahrungen von Eltern und Großeltern, aus Kitas und Anfangsklassen als Entwicklungsweg berichtet wurde, wird durch viele wissenschaftliche Studien als Einstieg in die Welt der Buchstabenschrift bestätigt (siehe die Zusammenfassung einschlägiger Studien schon bei Schneider 1995, S. 19 ff.).

Für unseren Zusammenhang ist dies wichtig:

Die Welt der (Druck-) Buchstaben entdecken

Die Entdeckerwege der Kinder in die Schrift beginnen mit den Druckbuchstaben, die Kinder in ihrer Lebenswelt, in Bilderbüchern, auf Tastaturen entdecken. Sie malen Buchstaben ab, malen die Buchstabenfolge für ihren Namen und erfahren eine Funktion von Schrift: Bedeutung festhalten. Dies sind Entdeckungen und Erfahrungen von Kindern weit vor Eintritt in die Schule.

Mit den Formen der Druckbuchstaben schreiben

Vorzugsweise verwenden Kinder zunächst Großbuchstaben. Es sind die einfachen lateinischen Buchstabenformen: die Antiqua als eine Grotesk-Schrift (Grotesk-Schriften sind lateinische Druckbuchstaben ohne Schnörkel oder Serifen, ohne Neigung). Sie ist die erste Schrift, die Kinder selber nutzen. Sie ist für sie leicht nachzuschreiben, indem sie Buchstaben an Buchstaben setzen. Und sie führt in die nächsten Schritte: in die Entdeckung der elementaren Beziehungen zwischen den Buchstaben und den Lauten, für die sie stehen.

Die elementaren Laut-Buchstaben-Beziehungen entdecken

Ein entscheidender Sprung auf dem Weg in die Schrift ist die Erkenntnis, dass die Buchstaben für Laute stehen. Wenn Kinder die Buchstabenschrift für Wörter oder gar für Texte bereits in Gebrauch nehmen, dann haben sie diese elementare Ebene der Laut-Buchstaben-Beziehung entdeckt und schicken sich an, sie bei ihren Verschriftungen weiter zu erobern. Ein klassischer Fall von entdeckendem handelndem Lernen. Dann können die Kinder die Schrift auch schon mit unterschiedlichen Intentionen verwenden: von Merkwortzettel bis zu Botschaften.

Vorhandene Kompetenzen würdigen und weiterentwickeln

Kinder bringen bei Schuleintritt in die Schule mit:

- **deklaratives Wissen**, z. B. wenn sie schon Buchstaben kennen, wenn sie Buchstaben unterscheiden und schreiben, wenn sie die Laute kennen, für die einzelne Buchstaben stehen, wenn sie schon wissen, wie man Gemeintest mit Buchstaben festhält;
- **prozedurales Wissen**, z. B. wenn sie Buchstabenformen in der Lebenswelt entdecken, wenn sie Wörter auf ihre Lautlichkeit abhören und Buchstaben zuordnen, wenn sie Schrift für eigene Absichten in Gebrauch nehmen – mit Namen kennzeichnen, auf Merkzettel Wörter reihen, Botschaften texten.

Was jedes Kind davon bereits mitbringt, wo es steht auf dem Weg in die Schrift, ist individuell unterschiedlich. Aber es hat damit bereits sachbezogene Kompetenzen erworben, die nun beachtet, genutzt, gewürdigt und mit den Möglichkeiten der Institution Schule gezielt weiterentwickelt werden müssen.

Für die Kinder, die solche Entwicklungen bis zum Schuleintritt noch nicht machen konnten, bedeutet das didaktisch: Nun müssen sie institutionell, also durch den Schulunterricht, die Anregungen und Hilfen bekommen, damit sie ebenso ihren Weg in die Schrift finden und gehen: Motivation zum Schriftgebrauch, vielfältige Begegnungen mit Schrift, Lautieren und Verschriften kindwichtiger Wörter, Schreibgelegenheiten ...

Druckschrift als Ausgangsschrift für Lesen- und Schreibenlernen

Didaktischer Paradigmenwechsel in den 80er Jahren

Werden im Anfangsunterricht die Wege der Kinder in die Schrift aufgenommen und weitergeführt, dann ist damit die handgeschriebene Druckschrift die erste Schrift der Kinder zum Schreiben, also ihre Ausgangsschrift.

Diese neue Praxis gewann seit den 80er Jahren erhebliche Breitenwirkung in den Anfangsklassen der Grundschulen. Sie war wohl auch erst möglich, als zu der Zeit das rechtschreibdidaktische Dogma des Fehlervermeidungsprinzips für das Schreiben durchbrochen wurde. Bis dahin galt: Kinder sollten nichts schreiben, was fehlerhaft war, weil »falsche Wortbilder« zu fehlerhaften »Wortschemata« führen und damit zu dauerhaft fehlerhaften Schreibungen. Diese Vorstellung, dass Kinder »Wortbilder« fotografisch wahrnehmen und sich einprägen, erwies sich als irrig. Vielmehr entdeckten empirische Forschungen, dass Kinder eigenaktiv und unterrichtlich gestützt Wege in die Schrift finden – von lautbezogenem Erschreiben hin zu zunehmender orthografischer Orientierung (zusammenfassend Schneider 1995, Scheerer-Neumann 1998).

Praxisbezogene Breitenwirkung bekam dieser Paradigmenwechsel im Anfangsunterricht insbesondere durch folgende Initiativen:

- seit 1982 durch das Konzept **Lesen durch Schreiben** von Jürgen Reichen, der das Schreiben eigener Texte als Königsweg der aktiven Eroberung der Schriftsprache setzte und als wichtiges Handwerkzeug die Buchstabentabelle einführt (Reichen 1982; aktualisiert: Reichen / Wiemer 2013);
- seit 1983 durch den **Spracherfahrungsansatz**, den Hans Brügelmann von einem konstruktivistischen Lernkonzept aus begründete: mit dem Zusammenspiel von freiem Schreiben, gemeinsamer Lektüre von Kinderliteratur, systematischer Einführung von Schriftelementen und Leseverfahren sowie mit Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes (Brügelmann 1983; Brügelmann / Brinkmann 1998, S. 99);
- seit den 80er Jahren durch zahlreiche Studien und Praxisberichte, die eine entsprechende Schriftpraxis stützten und dokumentierten (z.B. Spitta 1983; aktuell z.B. Dehn 2013).

Gegenwärtig ist die handgeschriebene Druckschrift als Ausgangsschrift gängige Grundschulpraxis und in den jeweiligen Rahmenlehrplänen verankert (siehe in diesem Band die Übersicht bei Brinkmann, S. 70 ff.). Sie findet sich auch in den aktuellen Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule der Kultusministerkonferenz von 2015: »Schülerinnen und Schüler lernen sowohl Druckschrift als auch eine verbundene Schrift.« Und zuvor: »Beim Schriftspracherwerb ist das lautorientierte Schreiben ein Entwicklungsschritt auf dem Weg zum normgerechten Schreiben.«

Das heißt: Die eben skizzierten Überlegungen und praktischen Erfahrungen haben Eingang in die KMK-Empfehlungen gefunden. Das Stichwort »verbundene Schrift« wird in diesem Beitrag an späterer Stelle wieder aufgegriffen und bedacht (siehe auch die Definitionen bei Hecker in diesem Band S. 116 ff.).

Im Weiteren heißt es: »Das Kind wird ausgehend von seinen lautorientierten Verschriftungen von Anfang an systematisch an das orthografisch korrekte Schreiben herangeführt« (Kultusministerkonferenz 2015, S. 12). Wie das hier geforderte systematische Heranführen an die normgerechte Rechtschreibung erfolgen kann oder soll, ist derzeit didaktisch strittig. Der Grundschulverband hat hierzu einen Diskussionsband vorgelegt, der didaktische Varianten, aber auch die grundlegenden Alternativen aufzeigt und diskutiert (Brinkmann 2015).

Unabhängig von der Entscheidung über die konkrete Rechtschreib-Methodik ist die handgeschriebene Druckschrift als Ausgangsschrift geboten und wird entsprechend auch weithin praktiziert. So können die Kinder von Beginn an Wörter und Sätze zu Ereignissen oder Themen schreiben, die sie



Abb. 3:
Sophia
erzählt in
den ersten
Wochen von
ihrem Nach-
mittag



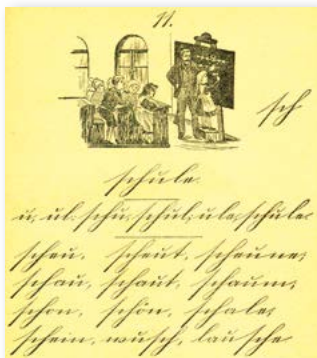
Abb. 4:
Sophia
schreibt im
Frühjahr
thematische
Klassen-
wörter norm-
gerecht

bewegen. Gegebenenfalls schreibt die Lehrkraft den Text in normgerechter Rechtschreibung dazu, auch natürlich mit handgeschriebenen Druckbuchstaben (Abb. 3). Thematisch wichtige Klassenwörter können von einer Vorlage normgerecht übertragen werden (Abb. 4).

Wie viele und welche Ausgangsschriften brauchen Grundschulkinder?

Zur Frage der klassischen Schulschrift

Seit Kinder in Schulen schreiben lernten, verwendeten sie dazu eine vorgegebene Schrift, die in der Regel alle Buchstaben in einem Wort miteinander auf Tafel und Papier sichtbar verbunden. Bis vor etwa hundert Jahren war eine der vielen Kanzleischriften die Vorlage, die Zug um Zug identisch nachgeschrieben werden musste und so ein Leben lang auch beibehalten werden sollte. Die Kinder lernten also eine Zielschrift. Dies war zumeist die deutsche Kurrent (Abb. 5).



Nicht im Wort abzusetzen war dabei solange wichtig, als mit einem Federkiel geschrieben wurde. Denn jedes Absetzen bedeutete Klecksgefahr. Das Prinzip der durchgehenden Verbundenheit hielt sich

Abb. 5: Deutsche Kurrent als Zielschrift mit einer Kanzleischrift als Vorbild, hier in der Hand-Fibel mit Schreibschrift-Beginn von 1903
(Text: schule / u, ul, schu, schul, ule, schule /
scheu, scheut, scheuen / schau, schaut, schauen /
schon, schön, schale / schein, wusch, lausche)



Abb. 6: Auszug aus Schreibdokumenten von Fritz Kuhlmann: Kinder finden Verbindungen. Aufgabe: »Wie gelangen wir vom E zum i von hier zu s, und zwar so, dass wir nichts Ungeschicktes machen, nicht Wege doppelt begehen?« (Kuhlmann 1923, Tafel 19)

aber auch, als im 19. Jahrhundert die Stahlfeder Einzug in den Unterricht hielt, bei dem diese Gefahr nicht bestand, von heutigen Schreibwerkzeugen ganz zu schweigen.

Zu Anfang des 20. Jahrhunderts wurde mit dem Argument der individuellen, auch persönlichkeitsbestimmten Schreibschrift die Vermittlung einer Zielschrift verworfen. An ihre Stelle trat die Forderung nach einer schulischen Ausgangsschrift, die sich bei der weiteren Entwicklung zur persönlichen Handschrift modellieren sollte.

Fritz Kuhlmann legte ab 1916 ein Konzept für den Schreibbeginn vor, bei dem zunächst mit den **lateinischen Druckbuchstaben** der sog. »Gemischt-Antiqua« (präziser: Grotesk-Schrift) geschrieben wurde. Aus diesen Buchstaben entwickelten die Kinder im Weiteren selbsttätig, produktiv und im Gespräch miteinander die **verbundene Schrift als Lateinschrift** (Abb. 6). Der Weg ging vom Buchstabenmalen zum geläufigen Schreiben im individuellen Rhythmus. An diese reformpädagogischen Überlegungen und Erfahrungen knüpft das Grundschrift-Konzept hundert Jahre später wieder an.

Ludwig Sütterlin entwarf 1911 zwei dekorative Ausgangsschriften: eine lateinische und eine deutsche Schreibschrift mit senkrecht gestellten Buchstaben und Rundformen. In den ersten Klassen sollte seinerzeit die deutsche Variante erlernt werden (Abb. 7).

Beide Ansätze hatten ihre Anhänger. Der Streit zwischen der selbsttätigen Entwicklung der Schrift nach Kuhlmann und den vorgegebenen Schriftformen von Sütterlin wurde schließlich politisch entschieden: In den zwanziger Jahren wurde vom preußischen Volksbildungsministerium die **deutsche Schreibschrift nach Sütterlin** favorisiert, die bis heute als »Sütterlin-Schrift« bekannt ist. 1934 wurde sie

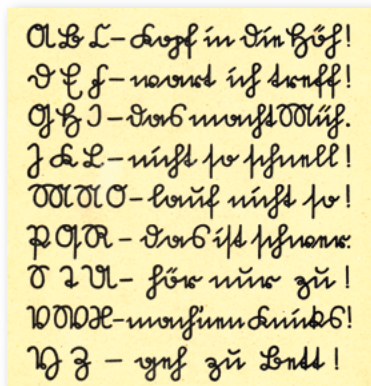


Abb. 7: deutsche Schrift nach Sütterlin: 20er Jahre bis 1941 (aus Bären-Fibel von 1931, Anhang 2)

gering variiert zur **Deutschen Volksschrift** mit leichter Schrägstellung und weniger Rundformen. Bis 1941 war sie verbindliche Ausgangsschrift.

Im Zuge der ersten Eroberungsfeldzüge zu Beginn des 2. Weltkrieges wollte die nationalsozialistische Führung, dass die Reichsschrift überall in den besetzten Gebieten auch gelesen werden konnte. Dazu taugte die nur in Deutschland verwendete deutsche Schrift in ihrer Druckschrift-Form, der Fraktur, ebenso wenig wie in der Schreibschrift-Form, der Deutschen Volksschrift. In einem Schriftenerlass von 1941 wurden deshalb Fraktur und deutsche Schreibschrift verboten. An ihre Stelle traten die lateinischen Druck- und Schreibschriften. Als Schreibausgangsschrift wurde die **Deutsche Normalschrift** vorgeschrieben (Abb. 8).

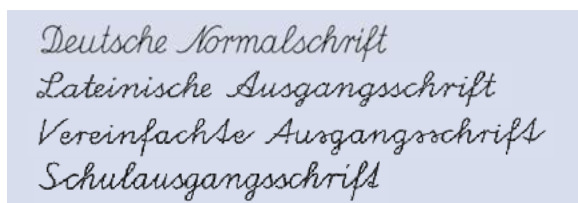


Abb. 8: Lateinische Ausgangsschriften: Deutsche Normalschrift ab 1941 / LA ab 1953 / VA ab 70er Jahre / SAS ab 1968

Nach dem Krieg wurde sie zunächst weiter verwendet. 1953 wurde dann in der BRD eine leicht modifizierte Form mit dem Titel **Lateinische Ausgangsschrift** (LA) verbindlich, in Bayern erst 1966. Sie war leicht schräggestellt und hatte statt runder ovale Formen.

Die LA ist eine Schrift mit besonderen Schwierigkeiten: geflammte Aufwärtsbögen (beim A, M, N), viele Drehrichtungswechsel im Buchstaben mit Überdeckungen, oft schwierige Buchstabenverbindungen. Deshalb gab es bis in die 70er Jahre in den Klassen 3 und 4 gesonderte Schönschreibstunden. Mit der Einführung neuer Lehrpläne und neuer Fachinhalte Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre entfielen in den Stundentafeln die Schönschreibstunden und damit fehlte die Zeit, die LA zu üben.

Nun bot sich eine vereinfachte Variante der Lateinischen Schreibschrift an: die von Heinrich Grünewald entworfene **Vereinfachte Ausgangsschrift** (VA). Auch der Grundschulverband, damals noch mit dem Namen Arbeitskreis Grundschule, warb aus den genannten Gründen für die VA.

In der DDR wurde 1968 die ebenfalls der LA gegenüber vereinfachte **Schulausgangsschrift** (SAS) eingeführt.

Seit der Wende 1989 und der anschließenden Wiedervereinigung stehen den Grundschulen in Deutschland nunmehr drei Schulausgangsschriften zur Verfügung: LA, VA, SAS (Abb. 8).

(Zur Schriftentwicklung im 20. Jahrhundert bis etwa 1980 siehe: Neuhaus-Siemon 1981.)

Brauchen Kinder zwei Ausgangsschriften?

Bis in die 80er Jahre war eine der eben genannten Schriften die erste und einzige Ausgangsschrift für das Schreiben: in der BRD die LA oder VA, in der DDR die SAS. Dann aber änderte sich dieses Schriftmonopol:

Beginnend mit den 80er Jahren schob sich die handgeschriebene Druckschrift vor die bis dahin übliche erste Ausgangsschrift. Damit verloren LA, VA, SAS ihren angestammten Platz und wurden zur zweiten Ausgangsschrift, die zumeist Ende Klasse 1 oder erst in Klasse 2 erlernt wird. Häufig erarbeiten sich die Kinder diese Zweitschrift mit einem Arbeitsheft, oft aus Zeitgründen auch im Schnelldurchgang. Im Weiteren soll sich daraus die individuelle Handschrift entwickeln. Auf eine schriftdidaktische Begleitung über die Grundschuljahre hinweg wurde und wird in der Regel verzichtet. Eine Folge war und ist die weithin unbefriedigende Schriftqualität der Kinder (siehe auch die Umfrageergebnisse bei Marquardt in diesem Band, S. 45 ff.).

Sieht man auf die individuellen Schriftentwicklungen Jugendlicher oder auch Erwachsener, dann stellt man fest, dass von der ursprünglichen Ausgangsschrift nichts mehr zu erkennen ist. Dafür orientieren sich viele ältere Kinder und Jugendliche stärker an den Formen der Druckbuchstaben und verwenden dabei auch einzelne Verbindungen, wie sie sich aus dem Schreibfluss ergeben (Abb. 9 und 10). Bei Befragen sagen die Jugendlichen: »Das geht schneller und ist besser für die Lehrer lesbar.«

Auch persönliche Handschriften Erwachsener mit viel Schreibpraxis zeichnen sich in der Regel dadurch aus, dass sie Formen von Druckbuchsta-

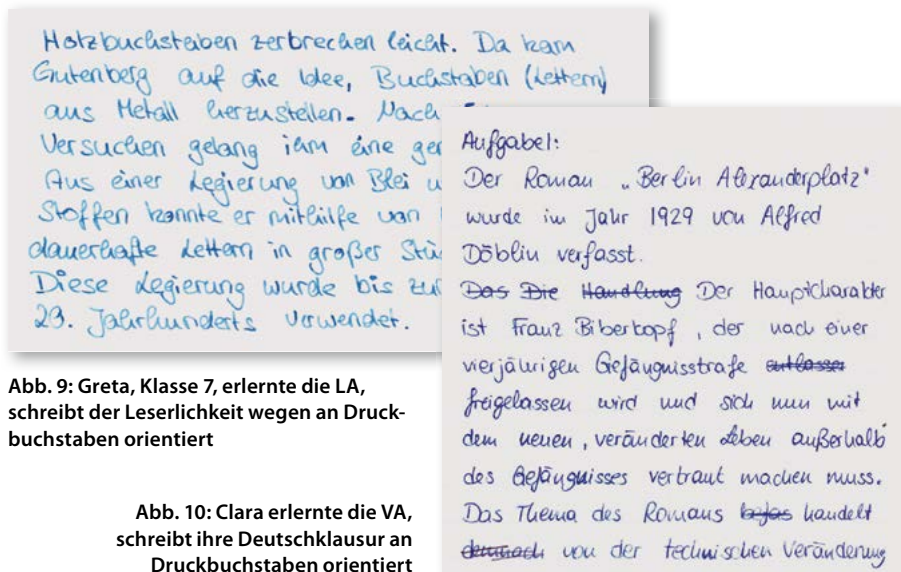


Abb. 9: Greta, Klasse 7, erlernte die LA, schreibt der Leserlichkeit wegen an Druckbuchstaben orientiert

Abb. 10: Clara erlernte die VA, schreibt ihre Deutschklausur an Druckbuchstaben orientiert

„Hat das Stoff auch eine Besetzung?“ fragte Jacob.
 „Wenn es gar keine Nord“, antwortete Julius Borchers,
 während er ^{sich} auf von dem Koker ab, auf dem es saß.

Abb. 11: Schriftprobe der Schriftstellerin Cornelia Funke

(aus: FAZ, 10. Mai 2014 zum Artikel: »Die Handschrift soll Gedanken fliegen lassen«)

ben verwenden, nur Teile im Wort sichtbar miteinander verbinden, aber erkennbar flüssig schreiben (Abb. 11 und 12). (Siehe in diesem Band zu den wissenschaftlichen Befunden Marquardt, S. 45 ff., Brügelmann, S. 55 ff.)

Inzwischen liegen Schriftproben von Kindern bis Klasse 6 vor, die als Ausgangs- und Entwicklungsschrift die Grundschrift verwendet haben. Die Schriften sind individuell, gut lesbar, sichtbar sind auch Verbindungen von Wortteilen und sie sind offenkundig flüssig geschrieben (Abb. 13; siehe in diesem Band auch die Erfahrungen der Schulen Kl. 4 und 6: S. 194 ff., 210 ff.).

hier oben und ein
 kleiner vorweihnachtlicher
 Satz von uns Willibern.
 Mit unseren End einen
 schönen Heiligabend und
 1. Feiertag und freuen uns
 schon auf den 2. Heiligabend.

Abb. 12: Schriftprobe eines 40-Jährigen

„Der Einkauf für die KIBI,“
 Wir sind von der Schule in den Bus
 Mit dem Bus sind wir in die KIBI
 In der KIBI haben wir gefrühstückt. Die
 mit uns war heißt Frau Heinrichsdorff. Nach
 Frühstück durften wir noch ein bisschen
 Danach sind wir losgegangen. Wir sind zu 1
 gegangen. Da sollten wir uns zu zweit zusammen
 war mit Freya zusammen. Jedes paar
 zwei Bücher aussuchen. Ich und Freya k
 Pfefferkorn Band 6. und Eulenzauber Band 1. Danach
 haben wir abgestimmt welche Bücher wir nehmen.
 Am Ende sind wir in die Schule gefahren.

Die Fledermaus
 Die Fledermaus ist ein Nachtier.
 Am Tag schlafen sie und zwar in Dachböden,
 in Hölen und Tünnen mit dem Kopf nach unten.
 Die Fledermaus besitzt ein dunkelbraunes Fell.
 Ihre Flughaut und Ohren sind unbehaart, und sie
 haben kräftige Zähne. Sie werden 12-14cm lang
 und werden etwa 5 Jahre alt.
 Die Mäuse der Käse fressen Insekten, Nachtfalter,
 Käfer und Heuschrecken.
 Gejagt wird bei Dämmerung und in der Nacht.
 Beim Fliegen spannt sich die Flughaut 40cm aus.
 Zu den Feinden der Fledermäuse gehören große
 Eulen und Menschen.

Abb. 13: Schriftproben aus Themenheften in Kl. 4

(siehe S. 200, Brautmeier-Ulrich)

Aus all dem ergibt sich das Folgende:

Handgeschriebene Druckschrift als einzige Ausgangsschrift

Die Einführung und Übung einer zweiten Ausgangsschrift in den normierten Formen von LA, SAS oder VA erweist sich als unnötiger Umweg auf dem Weg zu einer leserlichen, flüssig geschriebenen und individuellen Schreibschrift. Routinierte Schreiber/innen greifen eher auf Druckbuchstaben zurück und verbinden Buchstaben nur teilweise sichtbar auf dem Papier, entsprechend der Schreibökonomie und persönlicher Bewegungsmuster (siehe in diesem Band auch die Forschungsergebnisse bei Marquardt, S. 47, sowie zusammenfassend bei Brügelmann S. 62).

Kinder, die mit den Formen der Druckbuchstaben beginnen und keine zweite Ausgangsschrift erlernen, entwickeln eine individuelle, gut lesbare und flüssige Schrift. Unterstützend sind dabei Experimente und Übungen im Verbinden von Buchstaben, soweit dies schreibökonomisch sinnvoll ist, sowie kriteriumsbezogene Schriftgespräche, die sich auf gute Leserlichkeit und zunehmende Geläufigkeit des Schreibens beziehen, wie dies im Grundschrift-Konzept vorgesehen ist.

Eine zweite Ausgangsschrift ist deshalb unnötig und verzögert eher die Schriftentwicklung der Kinder.

LA, VA, SAS sind kein zu bewahrendes Kulturgut

Schon mit der wechselvollen Geschichte der Ausgangsschriften im 20. Jahrhundert und dem gegenwärtigen Angebot der drei konkurrierenden Schriften LA, VA, SAS wird deutlich: Die oft geäußerte Behauptung ist absurd, die Schreibschrift in einer dieser Formen sei ein Kulturgut, das es zu bewahren gelte. Tatsächlich liegt diesen Ausgangsschriften die lateinische Druckschrift zugrunde, die Antiqua mit den Großbuchstaben (Abb. 15) und die im Mittelalter ergänzten Varianten der Kleinbuchstaben (Abb. 16). Die Buchstaben dieser sog. Gemischt-Antiqua werden in den Schriftvarianten lediglich geformt und ergänzt durch Verbindungen, Schleifen und Bögen, mal gestreckter, mal runder geschrieben, mal von Schriftexperten entworfen (LA, SAS), mal von Pädagogen (VA).

Kulturgut sind die klaren Formen der lateinischen Druckschrift, die sich heute in Fibeln und anderen Schulmedien ebenso finden wie auf den verschiedenen Tastaturen.

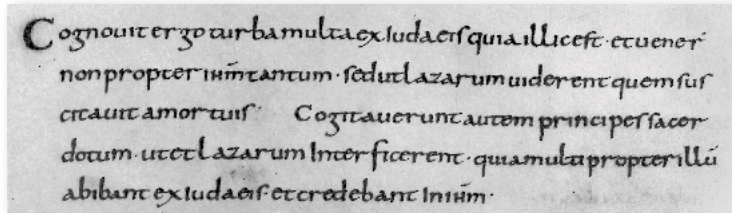
Zum flüssigen Schreiben

Ein anderer Einwand ist, das Schreiben von Druckbuchstaben verhindere flüssiges Schreiben. Wie schon die Schriftproben (Abb. 9 bis 14) zeigen, ist dies nicht der Fall. Viele Schreiber orientieren sich in ihrer routinierten und flüssigen Schrift an Formen der Druckbuchstaben, gerade um zu ökonomi-



Abb. 15: Die römische Antiqua: Großbuchstaben (Steinschrift)

Abb. 16: Die karolingische Minuskel aus dem 8. Jahrhundert, im 15. Jahrhundert weiter entwickelt zur Humanistischen Minuskel als Antiqua der Kleinbuchstaben



scheren Abläufen zu kommen und damit zügiger und flüssiger schreiben zu können. Im Übrigen ist dadurch auch die Gefahr geringer, dass Buchstaben und Buchstabengruppen bis zur Unleserlichkeit verschliffen werden. Gerade Jugendliche in der Oberstufe und Studierende handeln bewusst so. Die Gründe sind sehr pragmatische: bessere Leserlichkeit (bei Klausuren für die Prüfer/innen) und flotteres Schreiben (um genug Zeit zu haben).

Verbundenheit ist nicht nur auf dem Papier sichtbar

Die Notwendigkeit, die Buchstaben in einem Wort strikt miteinander auf dem Papier zu verbinden, stammt aus der Zeit des leicht klecksenden Federkiels. Tatsächlich setzt jede Schreiberin und jeder Schreiber häufig ab, Kinder oft mitten im Buchstaben, um die Schreibhand zu entkrampfen. Jede/r kann das im Selbstversuch beobachten. Man schreibe zügig ein längeres Wort, z. B. Weihnachtsbaum oder Lehrerzimmer. Wo überall hat man abgesetzt? Wo sieht man wegen des direkten Anschlusses das Absetzen gar nicht, wo sieht man es durch eine Lücke im Schriftbild? Computergestützte Schreibanalysen zeigen, dass Schreiber in der Regel nach zwei oder drei Buchstaben absetzen, wohl um die Handmuskulatur zu entspannen. Auf dem Papier verbunden werden bevorzugt Buchstaben, die verbunden schneller zu schreiben sind.

Das Absetzen im Wort und auch zwischen den Worten darf nicht verstanden werden, als sei die Schreibbewegung unverbunden. Je flüssiger, geläufiger die Schrift wird, um so mehr wird sie in einer verbundenen Bewegung geschrieben. Nur zum Teil ist die Verbundenheit aber auf der Schreib-

unterlage vollzogen, zum größeren Teil ist sie hier nicht sichtbar, weil sie im Schreibschwung über dem Papier wirksam ist. Die Schreibproben der Kinder der 4. Klasse (Abb. 13 und 14 auf S. 20) belegen die flüssige Schreibbewegung, ganz zu schweigen von den Schreibproben der Erwachsenen (Abb. 11 und 12 auf S. 20). Es sind fließende Handschriften, also Schreibschriften.

Auch Handschrift bedarf der Übung

Wer nicht oder kaum handschriftlich schreibt, wird eine gut leserliche und flüssig geschriebene Schrift nicht entwickeln können. Solange Handschreiben aber Aufgabe der Schule ist, bedarf es auch der Übung. Dazu gehören:

- motivierende Schreibgelegenheiten von Anfang an, Schreiben also vielfach in Gebrauch nehmen (siehe S. 184 ff.),
- Bewegungsmuster der Buchstabenformen üben (siehe S. 124 ff., 155 ff.),
- im fortschreitenden Unterricht ökonomische Verbindungen, Schriftvarianten erproben (siehe S. 134 ff.),
- kriteriumsbezogene Schriftgespräche führen über Schriftbeispiele, Verbindungen, Schreibvarianten, mit den Hauptkriterien: gute Leserlichkeit und zunehmende Flüssigkeit des Schreibens (siehe S. 122 f., 167 ff.).

Dieser schriftdidaktische Zusammenhang macht das Grundschrift-Konzept aus.

Zur Konzipierung der Grundschrift

Warum der Grundschulverband das Grundschrift-Konzept entwickelte

Immer wieder wird danach gefragt, warum gerade der Grundschulverband das schriftdidaktische Konzept der Grundschrift entwickelt hat und sich nun für dessen Verbreitung einsetzt. Die eigentlich verdienstvolle Pädagogin Ute Andresen vermutet sogar wirtschaftliche statt pädagogischer Interessen (taz vom 6. April 2011) und übersieht, dass dem Grundschulverband dies auf Grund seiner Gemeinnützigkeit gar nicht möglich ist. Andresen und andere prominente Gegner befürchten die Zerstörung des Kulturgutes Schreibschrift (welche Variante denn?) oder argwöhnen, die Lehrer wollten lediglich weniger arbeiten (siehe bei wikipedia zum Stichwort: Grundschrift, Abruf 01.03.2016).

Die wirklichen Gründe für den Verband finden sich auf zwei Ebenen, auf einer Sach- und einer Lerner-Ebene:

Zur Sache Schrift

Der Grundschulverband hatte sich in den 70er und 80er Jahren für die Vereinfachte Ausgangsschrift ausgesprochen und zu ihrer Anerkennung und Verbreitung wesentlich beigetragen. Das war eine Konsequenz aus dem Wegfall der »Schönschreibstunden« und der Notwendigkeit, eine leichter

erlernbare und schreibbare Schrift an die Stelle der LA zu setzen.

Mit der Verbreitung der handgeschriebenen Druckschrift als erster Schrift änderte sich die Situation aber grundlegend, wie oben dargestellt. In der Fachdidaktik war ein darauf abgestelltes aktuelles Konzept nicht vorhanden. 1975 hatte Wolfgang Menzel zwar den Entwurf einer »Lateinischen Ausgangs-Druckschrift« vorgelegt, die der LA vorgeschaltet werden sollte (Abb. 17).

Dieser Versuch, Schreiben- und Lesenlernen auch durch die Schriftwahl zu integrieren, gewann aber keine Breitenwirkung. Das änderte sich erst mit den Konzepten »Lesen durch Schreiben« und »Spracherfahrungsansatz« in den 80er Jahren, mit denen aber kein ausgeführtes schriftdidaktisches Konzept verbunden war. Ein solches Konzept verbindet Lesen- und Schreibenlernen auch durch eine gemeinsame Schriftform und muss sich neben der individuellen Ausprägung an den gültigen Maßstäben orientieren: gute Lesbarkeit der Schrift und geläufiges Schreiben.

Es war also nötig, ein entsprechendes zeitgemäßes Konzept zu erarbeiten. Der Grundschulverband war in der Pflicht, das frühere Votum für die VA durch ein aktuelles schriftdidaktisches Konzept zu ersetzen.

Zum Lernen der Kinder

Der Grundschulverband vertritt eine Pädagogik, die Kinder wertschätzt, ihre Selbstlernfähigkeiten anregt, unterstützt und weiterentwickeln hilft, siehe hierzu z. B. die neun Prinzipien zeitgemäßer Grundschularbeit (www.grundschulverband.de, weiter zu: Standpunkte/Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit). Hier seien daraus zwei Prinzipien herangezogen: Lernen als Selbstaneignung der Welt sowie Grundschule als Leistungsschule.

Zu »Selbstaneignung der Welt«: Viele Kinder finden, wie oben beschrieben, schon vor Schuleintritt eigenaktiv Wege in die Schrift. Diese Aneignungsprozesse werden in der Schule weitergeführt. Bei Kindern ohne solche vorschulischen Erfahrungen muss die Schule sie anregen. Lehrkräfte und die Lerngruppe fördern die Entwicklungen, indem sie Schreibsituationen finden und

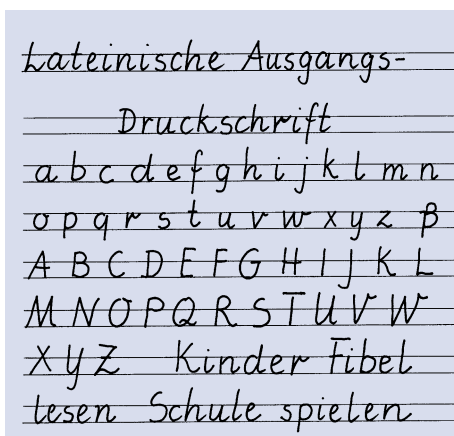


Abb. 17: W. Menzel 1975:
Lateinische Ausgangs-Druckschrift

nutzen, im Gebrauch, also funktional, Laut-Buchstaben-Beziehungen erkunden, Gespräche über Erfahrungen mit Schrift und Verschriftung führen.

Im Zuge der zunehmenden Routinierung und Geläufigkeit ihrer Schrift probieren Kinder auch aus, welche Buchstaben sie miteinander verbinden können, und sie erfahren dabei, welche Möglichkeiten ihnen gut von der Hand gehen.

Die genormten Schulausgangsschriften können nur kopiert und lehrgangsmäßig erarbeitet werden. Mit der dargestellten Entwicklung sind sie historisch überholt.

Zu »Grundschule als Leistungsschule«: Schrift muss für alle Kinder qualitativ voll lernbar sein, wenn auch mit individuellen Bandbreiten. Für alle Kinder gelten von Beginn an die Kriterien: Formklarheit und gute Lesbarkeit; zunehmend wird die Geläufigkeit, also die Schreibflüssigkeit das dritte Kriterium. Die Schriftform selbst und die Zeit, in der sie lernbar ist, muss für alle Kinder eine individuelle Handschrift ermöglichen, die diesen Kriterien entspricht. Eine pädagogische Leistungskultur erfordert zudem, dass die Kinder diese Kriterien kennen, eigene Schreibproben einschätzen lernen und sich für die Weiterentwicklung ihrer Schrift daran orientieren. Statt die Zeit für eine lebensweltfremde Schulschrift als zweiter Ausgangsschrift zu investieren, sollte sie für die Qualitätssicherung der individuellen Handschriften verwendet werden.

Damit sind auch die Leitpunkte für das Grundschrift-Konzept markiert.

Zur Beschlusslage im Grundschulverband

2004 wurde von der Delegiertenversammlung eine »Empfehlung zu Schrift und Schreiben in der Grundschule« verabschiedet mit den drei Markierungen: »1. Die Druckschrift als Ausgangsschrift für das Lesen und Schreiben erfüllt alle Anforderungen an eine funktionale Schreibschrift.

2. Aus ihr entwickeln die Kinder ihre individuelle Handschrift.

3. Eine verbundene Schrift als weitere Ausgangsschrift ist deshalb überflüssig.« (Grundschulverband 2005, S. 11)

Zeitgleich 2004: Orientierungen und Bestätigungen

Forschungsbericht Mahrhofer

Im Jahr der Empfehlung 2004 erschien ein Forschungsbericht von Christina Mahrhofer: **Schreibenlernen mit graphomotorisch vereinfachten Schreibvorgaben** (Mahrhofer 2004). Hierin wertete die Autorin die internationalen Forschungsergebnisse zum Schreiben und Schreibenlernen aus, um mit diesem Wissen ein neues Konzept für den ersten Schrifterwerb zu gewinnen.

Ihre wesentlichen Aspekte waren:

- Einbindung des Schreibens in einen Sinnzusammenhang (S. 186f.),
- Erstschrift mit vereinfachten Buchstabenformen, die an der lateinischen Druckschrift orientiert sind und für eine »ökonomische und flüssige Schreibbewegung dienlich sind« (S. 189 – 191),
- Freigabe von Schriftneigung, Lineatur, Schriftgröße, Stiftwahl, um den individuellen »graphomotorischen Bedürfnissen« Rechnung zu tragen (S. 202 – 208),
- Freigabe der Verbindungen: »Möglichkeit zum Absetzen nach zwei bis drei Buchstaben innerhalb von Wörtern« »zugunsten eines die Handmuskulatur entspannenden millisekundenlangen Luftsprungs« (S. 208 – 211),
- Reflexion über die Schrift durch Selbsteinschätzung und Schriftgespräche (S. 212 – 217).

Mit dem Forschungsbericht waren wichtige Orientierungen gegeben: die an den Druckbuchstaben orientierten und der Schreibflüssigkeit dienlichen Buchstabenformen, die verschiedenen Freigaben zugunsten individueller schreibmotorischer Entwicklungen, die Reflexion über Schrift und Schrift-ergebnisse.

Schweizer Basisschrift (Abb. 18)

Im selben Jahr, nämlich 2004, wurde in der Schweiz im Kanton Luzern die **Basisschrift** amtlich eingeführt, um die normierte verbundene **Schnürlischrift** abzulösen (Hurschler Lichtsteiner / Jurt Betschart 2011). Die Basisschrift ist ebenfalls eine an den Druckbuchstaben orientierte Ausgangsschrift, die in drei Schritten teilverbunden geschrieben wird:

- Die Einzelbuchstaben werden in einer ersten Phase geübt;
- in einer zweiten Phase wird bei Einzelbuchstaben mit Abstrich wie bei a oder d eine »Basisrundwende« angehängt, die dem Anschluss an Folgebuchstaben dienen soll;
- in einer dritten Phase werden Buchstabenverbindungen in Wörtern geübt.



Abb.18: Schweizer Basisschrift, hier 1. Phase: die Buchstaben noch ohne »Basisrundwende«

»Die stetige Entwicklung zielt nicht auf den Erwerb einer Normschrift, sondern unterstützt das Kind von Beginn an auf der Suche nach seinen Lösungen« (S. 162).

Auf Grund der positiven Erfahrungen folgen inzwischen die meisten Kantone in der Schweiz diesem Konzept (zu den aktuellen Schweizer Erfahrungen siehe in diesem Band Brügelmann S. 82).

Ausschließliches Schreibdrucken

Es gab in Deutschland auch Schulen, die unterhalb von Genehmigung oder formellen Schulversuchen bereits auf eine der drei Schulausgangsschriften verzichteten und bei der handgeschriebenen Druckschrift für die Grundschuljahre blieben (van der Donk/Kindler 2010; Bode/Winzen 2010).

An einer Schule mit bereits siebenjähriger Erfahrung waren die Kinder inzwischen auf weiterführenden Schulen (Bode/Winzen 2010). Das Echo war ermutigend: Die Lehrkräfte auch der weiterführenden Schulen lobten die Schriften als gut lesbar und die Kinder schrieben so geläufig und schnell wie alle anderen. Auch die Frage, ob die Schriften individuell seien, wurde positiv beantwortet, was auch der Augenschein bestätigte. Die Lehrkräfte konnten jederzeit die Schriften den einzelnen Kindern zuordnen.

KMK Schriftkompetenz

Ebenfalls 2004 hatte die Kultusministerkonferenz die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich verabschiedet. Darin wird als Schriftkompetenz für das Ende der Klasse 4 formuliert: »eine gut lesbare Handschrift flüssig schreiben«. Eine Verpflichtung zu einer der drei überkommenen Schulausgangsschriften war mithin nicht mehr gegeben. Vielmehr ging es jetzt um die Funktionalität von Handschrift: gut lesbar und flüssig geschrieben.

Projektgruppe Grundschrift

Dies waren wichtige Orientierungen und Bestätigungen. Dabei wurde in der Diskussion zur Grundschrift-Entwicklung bei aller Übereinstimmung mit den oben skizzierten Initiativen drei besondere Akzente festgehalten:

- Die Grundschrift sollte jenseits von kleinschrittigen Lehrgängen zu individuellen Schriftentwicklungen führen. Sie sollte Ausgangs- und Entwicklungsschrift sein.
- Die Grundschrift sollte aber nicht bei den handgeschriebenen Druckschriftformen bleiben, sondern Verbindungen anbieten und zum geläufigeren Schreiben nutzen sowie Buchstabenvarianten finden lassen – durch Ausprobieren und Schriftreflexion.
- Schließlich: Das Handschreiben sollte (wieder) eine Wertigkeit erhalten durch klare Kriterien auch für die Reflexionen der Kinder sowie durch ästhetische Schriftgestaltungen.

Mit diesen Erkenntnissen und Festlegungen erarbeitete eine Projektgruppe des Grundschulverbandes das schriftdidaktische Grundschrift-Konzept. Das Ergebnis wurde 2011 vorgelegt: im Band 132, dem auch eine Übungskartei zu den Buchstaben, zu Verbindungen und Schriftvarianten beilag (Bartnitzky u. a. 2011).

Seitdem gab es mehrere zentrale Veranstaltungen für Interessenten und Nutzer/innen sowie ungezählte schulinterne Fortbildungen durch Moderatorinnen und Moderatoren, die bereits ihre Erfahrungen weitergeben konnten, sowie amtlich geförderte Erprobungen (siehe in diesem Band Dietrich/ Metz, S. 203 ff.).

Inzwischen erarbeitete die Projektgruppe neben der Kartei auch Lern- und Übungshefte zur Grundschrift (»Kleeblatthefte«) sowie Schreibhefte mit unterschiedlichen Lineaturen (Übersicht siehe in diesem Band Hecker, S. 230 ff.).

Grundschrift als Ausgangs- und Entwicklungsschrift

Erstschreiben: Buchstaben schreiben und üben

Buchstaben und Wendebogen

(Abb. 19)

Wie bei den Vorlagen von Menzel (Abb. 17 auf S. 24), der Schweizer Basisschrift (Abb. 18 auf S. 26), ebenso bei Kinderschriften sind die Buchstabenformen nicht gedruckte, quasi gestanzte Buchstaben, sondern handgeschrieben. Entsprechend ist z. B. das kleine e in einer Bewegung in gerundeter Form geschrieben, nicht aber wie beim Druck mit einem waagerechten Querstrich.

Mit dieser Grundorientierung galten als Prinzipien für die Buchstabenformen: die weitestmögliche Vereinfachung der Schreibbewegung und die eindeutige Identifizierbarkeit der einzelnen Buchstaben. Die zehn Kleinbuchstaben, die mit einem Abstrich enden, schwingen in



Abb. 19: Grundschrift, hier in der Schreibtablette

einer kleinen Wende nach oben aus. Was die Schweizer »Basisrundwende« nennen und in einer 2. Phase erst ergänzt wird, gehört hier von Beginn an als Wendebogen zum Buchstaben. Dies betrifft die Kleinbuchstaben a, d, h, i, k, l, m, n, t, u sowie die entsprechenden Umlaute und Diphthonge.

Bewegungsablauf

Unsere Schrift hat die Lese- und Schreibrichtung von links nach rechts. Es ist also ökonomisch, wo immer es geht, die Schreibbewegung von links nach rechts zu wählen. Zum Beispiel könnte beim kleinen a zuerst der Abstrich, dann nach links daran der Bauch geschrieben werden; der Buchstabe wäre eindeutig identifizierbar. Dennoch ist diese Schreibrichtung nicht praktisch: Sie behindert die Geläufigkeit des Schreibens, weil größere Luftsprünge in entgegengesetzter Richtung zurückgelegt werden müssten.

Ein weiterer Anhaltspunkt ist die Muskelbewegung: Bei Aufwärtsstrichen wird der Fingermuskel gestreckt, bei Abwärtsstrichen gebeugt. Beugungsbewegungen sind zielgerichteter auszuführen. Dies gilt für motorisch noch weniger geübte Kinder umso mehr. Bei einem großen M zum Beispiel kann der Anfangsstrich von unten nach oben oder von oben nach unten geführt werden. Führen die Kinder ihn aufwärts, dann haben sie Schwierigkeiten, die senkrechte Spur zu halten, der Aufwärtsstrich wird in der Regel schräg.

Daraus ergibt sich das folgende Prinzip für günstige Bewegungsabläufe, das vorrangig gelten sollte:

- von links nach rechts,
- von oben nach unten.

Sofern Kinder bereits ein anderes Bewegungsmuster eingeübt haben, sollten sie angehalten werden, den schreibökonomischeren Weg zu probieren und eine Zeitlang zu üben. Kehren sie dennoch wieder zu ihrer eigenen Schreibweise zurück, sollte man es dabei belassen – vorausgesetzt, die Schreibweise entspricht dem Schriftkriterium Formklarheit.

In den Materialien zur Grundschrift (Kartei und Kleeblattheft) wird die vorgeschlagene Schreibbewegung durch kleine Pfeile in den Buchstaben markiert (Abb. 20).

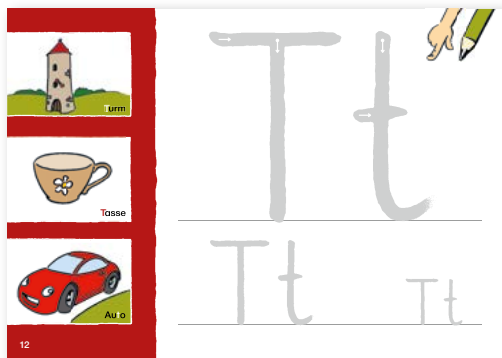


Abb. 20: Bewegungsablauf durch Pfeile markiert
(aus Kleeblattheft 2: Alle Buchstaben, S. 12)

Lineaturen

Schreiblineaturen gehen immer noch davon aus, dass Kinder am Anfang eine genaue Begrenzung für die Buchstaben brauchen. Entsprechend ist die Lineatur 1 für den Schreibanfang dreibändig, heutzutage auch mit eingefärbtem Mittelband. Wissenschaftliche Befunde wie auch tagtägliche Beobachtungen lehren aber anderes: Die dreibändige Lineatur hemmt die Schreibgeläufigkeit der Kinder statt sie zu fördern (siehe in diesem Band Marquardt, S. 45 ff.): Die Kinder mühen sich, die Lineaturvorgabe genau einzuhalten, sie malen und zirkeln die Buchstaben, halten inne, kontrollieren und radieren, beginnen neu statt flüssig zu schreiben.

Lehrkräfte, die Kinder zunächst auf unlinierte Blätter schreiben lassen, stellen dagegen fest, dass Kinder die Freiheit gut nutzen: Der Schriftzug verläuft möglicherweise nicht genau waagrecht, hat aber eine klare Struktur und die Proportionen sind eingehalten. Allerdings haben die Schriften individuelle Größen. Auch daran ist erkennbar, wie einengend, uniformierend und unnatürlich die herkömmliche Lineatur 1 ist.

Im besten Fall können Kinder auswählen und ausprobieren, wie sie am besten schreiben können: unliniert oder auf einer Grundlinie – enger oder weiter auseinander oder mit einem Mittelband, jeweils in verschiedenen Breiten. Schreiben Kinder in Hefte, ist ein kleines Querformat (DIN A5) am günstigsten. Es bietet in der Zeile viel Platz, vermeidet aber, dass Kinder sich zu sehr über ein DIN-A4-Format beugen müssen. Sind keine entsprechenden Hefte verfügbar, kann ein DIN-A4-Heft mit dem Papierschneider halbiert werden.

Für Kinder, die in der Lineatur eine Vorgabe auch für die Ober- und Unterlängen benötigen, übernahm der Grundschulverband einen Vorschlag von Christina Mahrhofer: das leicht getönte Mittelband, links und rechts ein Balken, der die Ober- und Unterlängen lediglich markiert (Abb. 21).



**Abb. 21: Eine der möglichen Lineaturen:
Mittelband und Seitenbalken für die Proportionen**

Über Sedulus, einem Verbund sozialtherapeutischer Werkstätten, sind entsprechend unterschiedlich gestaltete Hefte zu erhalten (siehe zum Material in diesem Band Hecker, S. 230 ff.).

Schriftreflexion

Zur pädagogischen Leistungskultur gehört, wie oben beschrieben, auch die Eigenflexion sowie Reflexionsgespräche mit anderen, hier: Schriftgespräche genannt. Kinder lernen, was bei Schrift wichtig ist, schätzen eigene Ergeb-

nisse ein, sprechen miteinander über ihre Schriften, üben entsprechend kriteriumsbezogen.

Die ersten Reflexionsfragen betreffen die **Formklarheit** der Buchstaben: Kann man die Buchstaben gut erkennen? Welche sind gut zu erkennen? Welche nicht so gut? Auch: Was ist schwierig an diesem Buchstaben? Wo fange ich an?

Dieses erste Kriterium wird ergänzt durch das zweite, die **Leserlichkeit**: Sind die Wörter (der Satz, der Text) gut zu lesen? Welche Wörter sind gut zu lesen? Welche nicht so gut?

Die Kinder können die Fragen mit der Lehrkraft und auch mit anderen Kindern stellen und beantworten. Gelungenes kann farbig markiert werden (unterstreichen, einkreisen, mit Sternchen versehen).

Ergänzt werden können Fragen nach Lineatur und Schreibgerät:

Mit welchem Stift schreibe ich am besten? Schreibe ich am besten ohne Linien, auf einer Linie, in ein Linienband? Wie ist das bei anderen Kindern?

Ein drittes Kriterium wird ergänzt, wenn die Kinder Routine im Buchstabenschreiben gewonnen haben, die **Flüssigkeit** des Schreibens: Welche Buchstaben, welche Wörter habe ich mit Schwung geschrieben?

In die Kleeblatthefte wurden dementsprechend nach Übungsabschnitten Seiten zur Schriftreflexion und Rückmeldung der Lehrkraft eingefügt (Abb. 22).

(Siehe in diesem Band auch Fruhen/Kindler S. 129 ff., 138 ff., 143 f. und van der Donk, S. 155 ff., 167 ff.).



Abb. 22: Schriftreflexion des Kindes und Rückmeldung der Lehrkraft
(aus Kleeblatt-Heft 2, S. 22, für Buchstaben mit einfachem Abstrich und Querstrich)

Bewegungsgruppe	Buchstaben	Besonderheiten
I: Einfacher Abstrich / Einfacher Abstrich mit Aufstrich	l l i u U	<ul style="list-style-type: none"> u / U: Kombination aus Abstrich und Aufstrich mit Richtungswechsel.
II: Einfacher Abstrich mit anschließendem Querstrich	t E L T f F H	<ul style="list-style-type: none"> Die Reihenfolge von Abstrich und Querstrichen ist im Unterricht in Schriftgesprächen zu thematisieren. Abwandlungen der Reihenfolge sind beim H möglich.
III: Linksoval / Drehrichtung gegen Uhrzeigersinn	o a d c e g q C O G Q	<ul style="list-style-type: none"> Ein sorgfältiges Anbinden des Abstrichs an das Linksoval ist wichtig für die Formklarheit. e / G sind in formklarer Ausführung anspruchsvoller, da die Kreisform abgewandelt wird.
IV: Abstrich mit nachfolgender Arkadenbewegung / Rechtsoval (Drehrichtung im Uhrzeigersinn)	h m n r b p P B D R	<ul style="list-style-type: none"> Achtung: Luftsprung bei Verbindung nach Rechtsoval nötig. R: Komplexität der Form durch Kombination von Rechtsoval und anschließendem Drehrichtungswechsel im Abstrich.
V: Zickzacklinie (Richtungswechsel mit Haltepunkt)	v V w W M N A	<ul style="list-style-type: none"> Der Richtungswechsel wird durch den Haltepunkt an der Spitze erleichtert. Eine sorgfältige Ausführung ist für die Formklarheit wesentlich. A: Verbindung über den Mittelstrich möglich.
VI: Einzelformen	j J k K x X y Y ß z Z s S	<p>j, J: Abstrich mit Verbindungshäkchen nach links.</p> <p>k, K: Die Formproportion ist schwierig einzuhalten.</p> <p>x, X: Überkreuzung in der Mitte, Reihenfolge der Abstriche.</p> <p>y, Y: Formproportion schwierig einzuhalten.</p> <p>ß: Kombination von Bewegung im Uhrzeigersinn von unten nach oben und doppeltem Rechtsoval.</p> <p>z, Z: Richtungswechsel mit Haltepunkt.</p> <p>s, S: Schwierigste Bewegung, da Drehrichtungswechsel ohne Haltepunkt.</p>

Abb. 23: Bewegungsgruppen

Bewegungsgruppen (Abb. 23)

Verschiedene Buchstaben haben eine gleiche Bewegungsstruktur. Zum Beispiel ist bei einer Reihe von Buchstaben das Linksoval, also eine Drehrichtung gegen den Uhrzeigersinn, charakteristisch: die Kleinbuchstaben o, a, d, c, e, g, q, sowie die Großbuchstaben C, O, G, Q. Dagegen haben andere Buchstaben eine Zickzacklinie mit Haltepunkt beim Richtungswechsel: die Kleinbuchstaben v und w, die Großbuchstaben V, W, M, N, A. Einige Buchstaben sind Einzelformen und haben spezifische Bewegungsmuster, z. B. die beiden j, I mit Abstrich und Wendebogen nach links oder s und S, eine besonders schwierige Bewegung mit dem Drehrichtungswechsel ohne Haltepunkt.

Insgesamt können die Buchstaben in fünf Bewegungsgruppen mit gleicher Bewegungsstruktur eingeordnet werden sowie in eine sechste Gruppe mit Einzelformen.

Diese Zusammenstellung ermöglicht das Üben mit bewegungsgleichen Buchstaben, sodass Bewegungsmuster leichter automatisiert werden. Entsprechend wurde die Buchstabenfolge bei der Kartei und den Kleeblattheften eingerichtet, die Einfärbung der Tabelle (Abb. 23) wurde hierbei übernommen. Bei der Kartei 1 wurde bei jedem Buchstaben die jeweilige Bewegungsgruppe auf der Rückseite angegeben.

Für Kinder, die hand- und fingermotorisch noch wenig geübt sind, können die Bewegungsgruppen auch Ausgangspunkt für entsprechende Förderung sein. (Siehe in diesem Band z. B. van der Donk, S. 155 ff.)

(Unterrichtspraktische Erfahrungen zu dieser Anfangsphase stellen Frunhen-Witzke und Kindler vor, ab S. 124 ff.).

Weiterführendes Schreiben: Schreiben mit Schwung

Verbindungen und Buchstabenvarianten

Mit der Automatisierung des Buchstabenschreibens wird die Schrift flüssiger, geläufiger. Kinder finden auch schon selber Verbindungen von Buchstaben Gruppen, die häufig geschrieben werden und in einem Zug zu schreiben sind. Die Wendebögen sind hierbei ein Anshub: ie, ne, in, ie. In Schriftgesprächen sind solche Verbindungen auffällig und regen auch andere Kinder an, sie auszuprobieren.. Es gibt auch Buchstaben, die nicht verbunden werden können, ohne das Kriterium Formklarheit zu verletzen: die meisten Großbuchstaben, das kleine s und z. Bei einigen Großbuchstaben könnte ein ergänzter Wendebogen Verbindungen möglich machen: M, R, K.

Kinder probieren aus, zeigen sich ihre Proben. Das Kriterium Formklarheit sichert, dass absurde Verbindungen und Verschnörkelungen die Prüfprobe nicht bestehen.

In der Kartei 2 und im Kleeblattheft 3 »Schreiben mit Schwung« wird eine Reihe von Verbindungen angegeben und geübt. Sie machen an Bei-

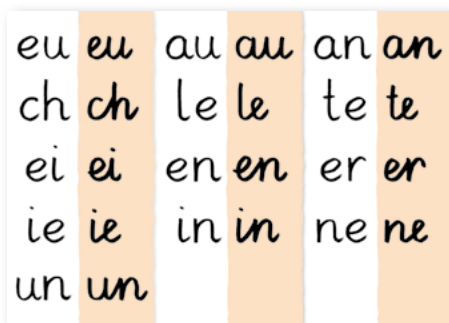


Abb. 24: Verbindungsbeispiele, wie sie in Kartei 2 und Kleeblattheft 3 geübt werden

spielen deutlich, welche Verbindungen sich anbieten. Kinder können auch andere finden, ausprobieren, in Schriftgesprächen einschätzen und gegebenenfalls selber weiter nutzen (Abb. 24).

Gleiches gilt für Buchstabenvarianten. Ein Wendebogen am großen M ist ein Beispiel. Gerne werden eckige Buchstaben gerundet wie beim großen E, Schleifen eingefügt, die auch Verbindungen ermöglichen, wie beim kleinen g oder l. In den angegebenen Materialien finden sich einige Beispiele, die von den Kindern auch mit Hilfe von Erwachsenenschriften durch andere Varianten ergänzt werden können. Wieder sichert das Kriterium Formklarheit gegen verunklarte Varianten (Abb. 25).

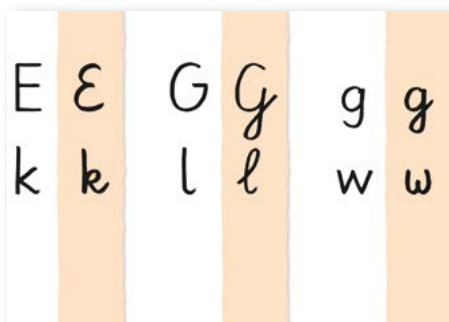


Abb. 25: Buchstabenvarianten, wie sie in Kartei 2 und Kleeblattheft 3 geübt werden

Förderung der Schreibflüssigkeit

Flüssiges, geläufiges Schreiben kann bewusstgemacht und trainiert werden. Eine Liste von Wörtern, ein Satz, ein Vers werden mehrfach in einer begrenzten Zeit geschrieben. Die Zeit wird festgehalten und der Text wird auf die Kriterien Formklarheit und Leserlichkeit überprüft. Wörter, die nicht rechtschriftlich korrekt, formklar und leserlich geschrieben sind, werden gestrichen. Zeit und Zahl der markierten Wörter werden notiert. In Abständen wird das Training wiederholt und die Werte werden verglichen.

Nach diesem Muster bietet der erste Teil des Kleeblatt-Heftes 4 Trainingseinheiten an.

Schriftreflexion

Zum Zeitpunkt des weiterführenden Schreibens sind alle drei Kriterien eingeführt und leiten Selbstreflexion und Schriftgespräche:

- **Formklarheit:** Sind die Buchstaben gut zu erkennen?
- **Leserlichkeit:** Sind die Wörter, ist der Text gut zu lesen?
- **Flüssigkeit:** Sind die Wörter, ist der Text flüssig (mit Schwung) geschrieben? (Zu dieser Phase, in der Verbindungen und Buchstabenvarianten probiert und angewendet werden, stellen Fruhen-Witzke und Kindler unterrichtspraktische Erfahrungen vor, S. 134 ff.).

Schrifterkundungen und Gestalten mit Schrift

Das Thema Schrift ist in mehrfacher Hinsicht auch ein Thema der Welt-
erkundung und des Lernbereichs Ästhetik:

Schriftqualität wertschätzen

Die Schriftreflexionen auch anhand der drei Kriterien bringen für Kinder die Schrift in eine Wertigkeit. Kinder können Schriften sammeln, sie können Erwachsene bitten, einen bestimmten Satz zu schreiben. Die Schriftproben werden mit Hilfe der Kriterien begutachtet.

Schriften erkunden

Warum wird geschrieben? Warum wird auch mit der Hand geschrieben? Schriften sammeln.

Schriften aus anderen Ländern. Andere Schriftsysteme können Kinder beisteuern und erklären, die ausländische Familienwurzeln haben. Elemente dieser Schriften werden nachgeschrieben.

Schriften von früher sind im Internet zu finden, in manchen Haushalten gibt es sicher ein Buch in Frakturschrift, Texte können entschlüsselt werden.

Im Internet findet man das Alphabet der deutschen Sütterlin-Schrift. Es kann einladen, selber Wörter oder einen Satz in dieser Schrift zu schreiben. Auch die gängigen Schulausgangsschriften LA, VA, SAS können herangezogen werden: Was ist bei ihnen gleich, was unterschiedlich? Was könnte ich in meine Schrift davon übernehmen?

Ein Satz wird in den verschiedensten Schriften, die im Computer zu finden sind, geschrieben. Welche Schriften sind gut leserlich, welche weniger? Wie unterscheiden sie sich sonst noch? Welche gefallen mir besonders?

Häufige Grundschulthemen sind zudem die Blindenschrift sowie Geheimschriften.



Abb. 26: Gestalten mit Schrift: Namen
(hier aus Kleeblatt-Heft 4: Gestalten mit Schrift, S. 38)

Schriften gestalten

Den eigenen Namen oder die Initialen auf verschiedene Weise schreiben: farblich, mit Mustern, mit Bildern (Abb. 26).

Initialen als Textanfang in Büchern ansehen, bei eigenen Texten Initialen zeichnen oder malen.

Schriftbilder gestalten (Beispiele: das Wort Regenwurm in Form eines Regenwurms gestalten; das Wort Sonne, dabei o als Sonne zeichnen).

Wörter in Art der Konkreten Poesie schreiben (klassisches Beispiel: Apfel mit Wurm).

Überschriften zu eigenen Texten dem Thema entsprechend gestalten.

An liebe Menschen einen Verschenk-Text gestalten (Abb. 27).

Überhaupt: Eine Postkarte, einen Brief mit der Hand schreiben und verschicken. Dabei auch lernen, wie man eine Karte oder einen Briefumschlag richtig beschriftet.

(Unterrichtspraktische Erfahrungen zu diesen Weiterführungen stellen Fruhen-Witzke und Kindler vor, S. 145 ff.).



Dies sind einige Beispiele für **Verschenk-Texte**, andere findest du noch auf der nächsten Seite.
An wen möchtest du einen Verschenk-Text schreiben?



59

Abb. 27: Gestalten mit Schrift: Verschenkbrief
(hier aus Kleeblatt-Heft 4: Gestalten mit Schrift, S. 59)

Zum Schluss: Vom Wert der Handschrift

Natürlich erfährt Handschrift durch die elektronische Kommunikation eine rapide abnehmende Bedeutung. Die weitere Zukunft der Kinder wird nur noch wenige Situationen bereithalten, in denen sie etwas mit der Hand schreiben, wenn überhaupt. Doch in der Gegenwart hat Handschrift für Kinder und Jugendliche zumindest im Bildungsbereich, in Schule, Ausbildung, Universität noch eine erhebliche Bedeutung und muss deshalb auch erlernt werden.

Wie es auch kommen mag, es gibt darüber hinaus auch gute Gründe für schriftdidaktischen Unterricht über die Zeiten hinweg:

- Selber den Weg in die Schrift aktiv handelnd zu gehen, dabei Buchstaben mit der Hand zu gestalten, fördert die Fähigkeit, in die Welt der Buchstaben einzutauchen, sinnlich, körperlich Buchstaben zu erfassen, ihre Formen zu verankern, auch die Lust, mit ihren Formen zu spielen.
- Gerade bei der Allgegenwart elektronischer Kommunikation ist es ein besonderes Geschenk, von jemandem etwas handschriftlich zu erhalten. Etwas, das Zeit und Mühe gekostet hat, damit es für den Adressaten gut lesbar und angenehm anzusehen ist.

Deshalb ist das Konzept Grundschrift so weit gefasst: von den ersten Verschriftungen auf der elementaren Laut-Buchstaben-Ebene bis zum gestalteten Verschenkbrief.

Literatur

- Bartnitzky, H./Hecker, U./Mahrhofer-Bernt, C. (Hrsg.) (2011): Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen. Grundschriftverband: Frankfurt a. M.
- Bode, L./Winzen, T. (2010): Druckschrift als einzige Schrift. Erfahrungen aus sieben Jahre Schulpraxis. In: Grundschriftverband 2010 Heft 110, S. 17 – 19.
- Brinkmann, E. (2015): Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Recht-schreibunterricht. Grundschriftverband: Frankfurt a. M.
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (1998): Die Schrift erfinden. Libelle: CH Lengwil.
- Brügelmann, H. (1983): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Faude: Konstanz.
- Dehn, M. (2013): Zeit für die Schrift – Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Cornelsen Scriptor: Berlin.
- Neuhaus-Siemon, E. (1981): Schreibenlernen im Anfangsunterricht der Grundschule. Scriptor: Königstein i. Ts.
- Grundschriftverband (Hrsg.) (2005): Grundschule aktuell, Themenheft: Wie viele Schriften brauchen Grundschulkinder? Heft 91, September.
- Grundschriftverband (Hrsg.) (2010): Grundschule aktuell, Themenheft: Grundschrift, damit Kinder besser schreiben lernen Heft 110, Mai.
- Grundschriftverband (Hrsg.) (2010): Grundschule aktuell, Themenheft: Grundschrift – Schreiben mit Schwung. Heft 112, November.
- Kultusministerkonferenz (2015): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss vom 02.07.1970 in der Fassung vom 11.06.2015. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf.
- Hurschler Lichtsteiner, S./Jurt Betschart, J. (2011): Die Luzerner Basisschrift – Erfahrungen, Erkenntnisse und Weiterentwicklungen. In: Bartnitzky, Horst u. a., S. 160 – 176.
- Kuhlmann, F. (1923): Schreiben in neuem Geiste. 7.–9., sehr bereicherte Auflage. Georg Westermann: Braunschweig/Hamburg.
- Kultusministerkonferenz (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf.
- Mahrhofer, C. (2004): Schreibenlernen mit graphomotorischen Schreibvorgaben. Eine experimentelle Studie zum Erwerb der verbundenen Ausgangsschrift in der 1. und 2. Jahrgangsstufe. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn / Obb.
- Mahrhofer-Bernt, C. (2011): Schreibenlernen mit der Hand: Populäre Mythen und Irrtümer. In: Bartnitzky, Horst u. a. (2011) S. 31 – 42.
- Menzel, W. (1975): Schreiben als kommunikative Handlung. In: Praxis Deutsch, Heft 9, 1975, S. 19 – 21.
- Neuhaus-Siemon, E. (Hrsg.) (1981): Schreibenlernen im Anfangsunterricht der Grundschule. Scriptor: Königstein / Ts.
- Reichen, J./Wiemer, I. (2014): Lara und ihre Freunde. Otto Heinevetter: Hamburg.
- Reichen, J. (1982): Lesen durch Schreiben – Wie Kinder selbstgesteuert Lesen lernen. Sabe: Zürich.
- Scheerer-Neumann, G. (1999): Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs – Wo stehen wir heute? In: Heiko Balhorn u. a. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Grundschriftverband/Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben: Frankfurt a. M., S. 54 – 62.
- Schneider, W. u. a. (1995): Lesen und Schreibenlernen in neuer Sicht: Vier Perspektiven auf den Stand der Forschung. In: Heiko Balhorn/Hans Brügelmann (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. Auswahlband Theorie der DGLS Jahrbücher. Libelle: CH Lengwil, S. 14 – 28.
- Sütterlin, L. (1924): Neuer Leitfaden für den Schreibunterricht. Albrecht-Dürer-Haus: Berlin.
- Spitta, G. (1983): Kinder schreiben eigene Texte. Klasse 1 und 2. Cornelsen Scriptor: Berlin.
- Van der Donk, B./Kindler, L. (2010): Schreiben mit Schwung. Entwicklung der Schreibfertigkeit an der GGS Repelen. In: Grundschriftverband 2010 Heft 110, S. 20 – 22.